176

THÈSE

POUR

LE DOCTORAT EN MÉDECINE

FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

Année 1908 — N° —

THÈSE

POUR

LE DOCTORAT EN MÉDECINE

Présentée et soutenue le jeudi 2 avril 1908, à 1 heure

Par

Alfred-Léon SÉVAUX

LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT

Président : M. HUTINEL, *professeur.*

Juges : MM. DEBOVE et JOFFROY, *professeurs.*
NOBÉCOURT, *agrégé.*

PARIS
IMPRIMERIE DES FACULTÉS
A. MICHALON
96, rue Monsieur-le-Prince 96
1908

FACULTE DE MÉDECINE DE PARIS

Doyen	M. LANDOUZY
Professeurs	MM.
Anatomie	NICOLAS.
Physiologie	Ch. RICHET.
Physique médicale	GARIEL.
Chimie organique et chimie générale	GAUTIER.
Parasitologie et Histoire naturelle médicale	BLANCHARD.
Pathologie et thérapeutique générales	BOUCHARD.
Pathologie médicale	DEJERINE. BRISSAUD.
Pathologie chirurgicale	LANNELONGUE.
Anatomie pathologique	Pierre MARIE.
Histologie	PRENANT.
Opérations et appareils	QUENU.
Pharmacologie et matière médicale	POUCHET.
Thérapeutique	GILBERT.
Hygiène	CHANTEMESSE.
Médecine légale	THOINOT.
Histoire de la médecine et de la chirurgie	G. BALLET.
Pathologie expérimentale et comparée	ROGER.
Clinique médicale	HAYEM. DIEULAFOY. DEBOVE. LANDOUZY.
Maladies des enfants	HUTINEL.
Clinique de pathologie mentale et des maladies de l'encéphale	JOFFROY.
Clinique des maladies cutanées et syphilitiques	GAUCHER.
Clinique des maladies du système nerveux	RAYMOND.
Clinique chirurgicale	LE DENTU. BERGER. RECLUS. SEGOND.
Clinique opthalmologique	De LAPERSONNE.
Clinique des maladies des voies urinaires	ALBARRAN.
Clinique d'accouchements	PINARD. BAR. RIBEMONT-DESSAIGNES.
Clinique gynécologique	POZZI.
Clinique chirurgicale infantile	KIRMISSON.
Clinique thérapeutique	A. ROBIN.

Agrégés en exercice.

MM.			
AUVRAY	CUNEO	LAUNOIS	NOBECOURT
BALTHAZARD	DEMELIN	LECENE	OMBREDANNE
BRANCA	DESGREZ	LEGRY	POTOCKI
BEZANÇON (Fern.)	DUVAL (Pierre)	LENORMANT	PROUST
BRINDEAU	GOSSET	LŒPER	RENON
BROCA (André)	GOUGET	MACAIGNE	RICHAUD
BRUMPT	JEANNIN	MAILLARD	RIEFFEL (chef des trav. anat.)
CARNOT	JEANSELME	MARION	SICARD
CASTAIGNE	JOUSSET (André)	MORESTIN	ZIMMERN
CLAUDE	LABBE (Marcel)	MULON	
COUVELAIRE	LANGLOIS	NICLOUX	

Par délibération en date du 9 décembre 1798, l'École a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs, et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation.

A LA MÉMOIRE DE MON PÈRE

A MA MÈRE

A MON FRÈRE

A MES PARENTS

A MES AMIS

A MON PRÉSIDENT DE THÈSE

M. LE PROFESSEUR HUTINEL

PROFESSEUR DE CLINIQUE INFANTILE
MEMBRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE
MÉDECIN DE L'HÔPITAL DES ENFANTS-MALADES

Arrivé au terme de nos études, il nous faut, pour nous conformer à un pieux usage, produire un travail personnel. Nous avons choisi comme sujet de thèse, le Développement du langage chez l'enfant. Il nous a semblé intéressant de grouper en un seul faisceau des notions éparses dans les travaux de médecins, physiologistes et philosophes et d'exposer comment, à l'heure actuelle, on peut concevoir l'acquisition du langage par les enfants.

Mais avant d'aborder notre sujet, qu'il nous soit permis de faire un retour sur le passé et d'adresser aux excellents maîtres qui nous ont dirigé dans nos études médicales un souvenir ému et reconnaissant.

Nous avons fait nos deux premières années de médecine à l'École préparatoire de Caen. Nous y avons trouvé des maîtres des plus distingués, ne ménageant ni leur temps ni leur peine pour aplanir les difficultés qui surgissent sans nombre devant le jeune étudiant en médecine. Merci à M. le Dr Auvray, directeur de l'Ecole de Médecine et de Pharmacie de Caen. Merci aux professeurs Gidon, Barette, Catois et Gosselin.

A la Faculté de Médecine de Paris, le professeur Kirmisson nous a initié à la Chirurgie infantile et à l'Or-

thopédie. Nous avons vécu quatre mois sous le charme de l'enseignement du professeur Dieulafoy. Nous associons ces deux grands noms de la médecine et de la chirurgie françaises dans un commun hommage de gratitude.

Pendant notre dernière année de stage, nous avons eu pour maîtres, à l'hôpital des Enfants-Malades, dans le service de médecine infantile du professeur Grancher, le professeur agrégé Méry, suppléant ; à la Clinique d'accouchements Tarnier, le professeur agrégé Lepage : qu'ils veuillent bien agréer nos remerciements pour toutes les connaissances théoriques et pratiques que nous avons acquises sous leur direction.

Nous avons contracté une grande dette de reconnaissance envers M. le Dr Cuvillier, ex-interne des hôpitaux, pour l'extrême bienveillance avec laquelle pendant deux ans nous avons été accueilli par lui à la Clinique d'oto-rhino-laryngologie annexée au service du professeur Hutinel.

Enfin tous nos remerciements iront à M. le Dr Babonneix, chef de clinique à l'hôpital des Enfants-Malades, qui nous a suggéré le sujet de notre thèse et nous a étroitement guidé dans notre travail. Notre reconnaissance lui était d'ailleurs acquise depuis que nous avions profité de ses causeries si documentées et si pratiques, au lit des petits malades.

INTRODUCTION

Si nous cherchons à connaître par la littérature les premières manifestations vocales de l'enfant, nous voyons prosateurs et poètes donner libre carrière à leur imagination créatrice. Rabelais ne met-il pas sur les lèvres de son héros, au moment où il fait son entrée en ce monde, le fameux mot : à boire ! nous faisant déjà prévoir l'énorme appétit et la soif inextinguible qui seront plus tard un des caractères de la vie de Gargantua :

« Soudain qu'il fut né, ne cria, comme les autres enfans, *Mies, mies, mies :* mais, à haute voix, s'escrioit : A boire, à boire, à boire ! comme invitant tout le monde à boire. Si bien qu'il fut ouy de tout le pays de Beusse et de Bibarois. »

Victor Hugo prête aussi la parole au nouveau-né pour consoler la mère,

Pensant au fils nouveau moins qu'à l'âme envolée,

de la mort de son premier enfant, qu'avait « étreint le croup féroce en ses doigts étouffants » :

O doux miracle! O mère au bonheur revenue !
Elle entendit, avec une voix bien connue,
Le nouveau-né parler dans l'ombre entre ses bras,
Et tout bas murmurer: C'est moi, ne le dis pas.

Malheureusement, dans la réalité, les choses ne se passent pas aussi simplement. Écoutons ce que nous dit sur ce sujet M. Compayré :

« Combien d'éléments divers et de degrés successifs l'élaboration de la parole ne comprend-elle pas? Organes physiques et facultés intellectuelles concourent également à l'opération. Il faut, d'une part, que le mécanisme physiologique s'organise et se règle, pour assurer, soit l'émission, soit l'audition des sons ; il faut, d'autre part, que l'intelligence et la volonté s'emparent des organes, les maîtrisent pour les adapter et les ajuster à leurs fins, que la perception distingue les sons entendus, que la mémoire les retienne, qu'une attention persévérante les fixe dans le souvenir, que la pensée, enfin, introduise un sens, une signification dans chaque articulation, émise spontanément ou recueillie sur les lèvres des autres, qu'elle donne une âme, pour ainsi dire, à ce qui n'est d'abord qu'une enveloppe matérielle, vide de tout contenu. La prise de possession du langage résume tous les progrès de l'enfant, parce que toutes les facultés de l'enfant y collaborent. »

Le programme est complet : mettons l'enfant en scène et levons le rideau.

CRIS INARTICULES

L'enfant vient de naître. Le voici couché sur le dos, ses petits membres en position fléchie, effet persistant de l'étroitesse de sa première demeure. Attendons quelques secondes : ses membres s'agitent, l'enfant fait un mouvement inspiratoire, pousse son premier cri, la figure de l'accoucheur s'illumine ; c'est qu'en effet celui-ci attendait avec anxiété et impatience la production de ce premier cri : il sait maintenant que l'enfant s'adapte à son nouveau mode d'existence. L'enfant crie de tous ses poumons. L'intensité de ces premiers cris, en rapport avec la perméabilité des voies respiratoires et la puissance des muscles thoraciques, rassure l'homme de l'art sur le parfait développement de l'enfant, lui montre qu'il n'a pas trop souffert de son passage à travers la filière pelvi-génitale.

Quelle est la nature de ces cris ? Est-ce un moyen rudimentaire qu'emploie l'enfant pour nous communiquer ses impressions ? Veut-il nous manifester par là qu'il souffre de son changement de résidence ? Est-ce une

manifestation spontanée, mais consciente, de sa douleur ? Rien de tout cela : attendu que d'impressions sa jeune cervelle en est vide ; de volonté, il n'en a pas ; de douleur, il n'en perçoit pas. Ce cri est purement réflexe, tout se passe dans l'axe bulbo-spinal : on peut le comparer au coassement de la grenouille décapitée, à qui l'on caresse la peau de l'échine. Ce cri, de même que les mouvements des bras et des jambes qui l'accompagnent est la réponse motrice à toutes les excitations venues du dehors : changement brusque de température, contacts répétés qui accompagnent les premiers soins donnés à l'enfant, etc... L'enfant lui-même ne s'entend pas crier, car pendant les premières heures il est sourd : la cavité de son oreille moyenne qui se forme par résorption n'existe pas encore. La surdité totale ne durera que quelques heures ; mais il faudra plus de temps, plusieurs semaines certainement pour que l'enfant arrive à saisir distinctement les sons et leurs nuances.

Les partisans de la théorie finaliste verront dans ces cris un moyen mis à la disposition de l'enfant par une nature sage et prévoyante pour attirer sur sa frêle constitution les secours nécessaires à la sauvegarde de son existence.

La toilette est terminée : l'enfant est mis dans ses langes et doucement déposé dans son berceau. Regardez-le : il a l'air de dormir ; il ne se fait plus entendre. N'est-il pas curieux de rapprocher cet état de l'enfant du sommeil invincible qui s'empare de la mère : comme si tous deux, après de communes épreuves, avaient besoin d'un repos commun ? Mais attendons quelques heures :

voilà les cris qui reprennent ; l'enfant a faim. C'est qu'en effet les cris vont maintenant exprimer des états corporels, des sensations, comme la douleur, la faim, le froid ; ils sont impulsifs, inconscients, le cerveau n'entre pas encore dans la physiologie de leur production, ils ne peuvent donc avoir aucune signification intentionnelle. Nous verrons plus tard comment l'enfant finit par y associer un sens.

« Les cris de l'enfant, dit M. Compayré, n'ont d'abord de sens que pour ceux qui les écoutent. Une mère attentive reconnaît bien vite ce que signifient les cris de douleur, les cris d'appel inconscients de son nourrisson. Elle les interprète et leur donne satisfaction. Mais celui qui les pousse ne les entend pas, et il est dans la situation bizarre d'une personne qui parlerait une langue étrangère inintelligible pour elle-même, intelligible seulement pour les étrangers auxquels elle s'adresse. »

Nous remarquons que ces cris ne répondent encore à aucune excitation sensorielle. Certes on pourra, en approchant une lumière vive devant les yeux de l'enfant, en produisant un bruit violent et subit, déterminer de sa part la production de cris et de mouvements divers ; mais est-ce bien à une impression sensorielle que ces cris viennent répondre ? N'ont-ils pas plutôt, comme le cri qui se produit à la suite d'un choc douloureux, la signification d'une manifestation de déplaisir à la suite de l'excitation douloureuse de l'organe intéressé ?

GAZOUILLEMENT ENFANTIN

Pour tout ce que vous gazouillez
Soyez bénis, baisés, choyés,
Gais rossignols, blanches fauvettes ;
Que d'amoureux
Et que d'heureux
Vous faites !

ALPHONSE DAUDET.

L'enfant a 5 semaines. Nous assistons à une foule de manifestations nous indiquant que, progressivement, les sens se perfectionnent, que des voies d'union s'établissent entre les neurones périphériques et les centres supérieurs, entre les voies impressives et les voies expressives. C'est l'âge cher au poète : c'est la période où les sens s'affinent, où l'enfant ne comprend pas et s'étonne, où paraissent le rire et les larmes, avec le doux ramage enfantin, où

Ce qui pleure finit par être ce qui chante.

Nous fixons à cinq semaines le commencement de cette période : loin de nous la prétention que les choses doivent toujours se passer ainsi ; qu'il soit bien entendu une fois pour toutes que les chiffres que nous

donnerons dans le cours de cette étude ne sont que des moyennes auxquelles nous avons été amené par nos recherches dans les différents auteurs.

Les sens se perfectionnent, principalement la vue et l'ouïe. Il est facile de s'en rendre compte :

« Les premiers objets que l'enfant ait reconnus, dit Taine en parlant de son fils, sont ma figure jointe au son de ma voix et presque en même témps celle de la femme de chambre. Il devenait attentif en les voyant, respirait plus vite, faisait une sorte de bruissement avec ses lèvres et vers le troisième mois souriait. Ensuite il a reconnu les autres figures, celle de sa mère, de sa grand'mère, de sa petite sœur. Vers la même époque, on voyait son attention se fixer sur le dos d'un fauteuil d'une couleur vive et tranchée, sur un rideau, sur le jour qui venait par la fenêtre, sur la lumière d'une lampe. »

A 4 mois, le même enfant tourne les yeux du côté d'où vient la voix.

Vers l'âge de 5 semaines la voix commence à se manifester.

« A cette époque, dit Egger, je vois la bouche et la langue s'agiter, même et surtout dans la joie pour produire des sons que nos lettres ne peuvent exprimer, mais qui certainement sont moins gutturaux que les premiers et c'est cette seconde espèce de sons qui, en se perfectionnant, produira de véritables articulations. »

Peu à peu nous y distinguerons des voyelles mais les consonnes, ou plutôt les syllabes, qui nécessitent de plus grands efforts d'articulation, n'apparaîtront que

plus tard après le cinquième mois. James Sully nous donne, sur l'apparition de ce gazouillement, une explication assez ingénieuse.

« Il semble, dit-il, que le babil enfantin soit, comme les mouvements des membres qui l'accompagnent, le résultat de changements dans le système nerveux. A mesure que les centres de vocalisation se développent, les impulsions motrices commencent à agir sur les muscles de la gorge, du larynx, et, plus tard, sur les lèvres, la langue, etc., et ainsi se produisent des sons et des combinaisons de sons variés. On considère ordinairement cette phonation comme impulsive. Elle est instinctive, c'est-à-dire non apprise et due aux rapports nerveux congénitaux, et on peut tout au plus dire qu'elle exprime une disposition ou un état relativement permanent du sentiment. »

Au bout de quelque temps nous voyons ces manifestations vocales répondre aux impressions visuelles et aux impressions acoustiques :

« C'est tantôt un bouton de métal poli, tantôt un verre éclairé du soleil, auxquels il parle ; il leur montre de la bienveillance, quelquefois il pousse de petits cris joyeux et perçants, comme pour attirer leur attention ; cependant il n'y a point là de véritable langage, si du moins on entend par ce mot, un moyen volontairement employé d'exercer de l'influence : l'enfant ne demande rien, n'appelle point, il n'attend aucun effet de sa musique. »

Mme Necker de Saussure.

Une petite fille de 3 mois, dont l'observation est rapportée par Bernard Pérez, pousse de petits cris joyeux et admiratifs en présence des fleurs, des oiseaux, des objets brillants et agités.

« La mère, en appelant son attention sur ces choses, et rien qu'en lui disant : regarde cette jolie fleur, ce joli koko, cette

jolie chose, excitait en elle un gazouillement enfantin, accompagné de je ne sais quel gracieux geste d'envie, d'admiration et de bonheur. »

Ne pourrait-on pas classer au rang d'une observation scientifique ces quelques vers du poète de l'*Art d'être grand-père :*

Jeanne parle ; elle dit des choses qu'elle ignore ;
Elle envoie à la mer qui gronde, au bois sonore,
A la nuée, aux fleurs, aux nids, au firmament,
A l'immense nature un doux gazouillement,
Tout un discours, profond peut-être, qu'elle achève
Par un sourire où flotte une âme, où tremble un rêve,
Murmure indistinct, vague, obscur, confus, brouillé,
Dieu, le bon vieux grand-père écoute émerveillé.

Mais revenons à la physiologie. Quels sont les progrès qui ont dû s'accomplir dans l'ordre matériel pour rendre possible la production de ce gazouillement en réponse aux excitations sensorielles et en particulier aux impressions acoustiques ? Preyer va nous l'exposer :

« Je vois dans cette réaction de l'appareil vocal — plus tard appareil du langage -- comparable aux hurlements plaintifs que fait entendre le chien quand il entend pour la première fois de sa vie de la musique, le premier témoignage de l'union des voies impressives (acoustiques) aux voies expressives. Les premières étaient depuis longtemps perméables, car les enfants se laissent facilement endormir, après les premières semaines, par le chant ; les dernières le devaient également être, puisque divers états se manifestent par des cris de nature diverse.

« Tout dépend donc de l'établissement d'une communication solide, intercentrale. C'est de celle-ci qu'il nous faut nous occuper tout d'abord.

« Cette union est d'un degré plus élevé que l'union des arcs d'un réflexe. Les excitations sonores, allant de l'oreille aux extrémités centrales des nerfs auditifs, ne se transforment pas directement en excitations motrices pour les nerfs du larynx, de sorte que la glotte se rétrécisse immédiatement pour produire des sons. Quand l'enfant (de 6 à 8 semaines déjà) se réjouit et rit en entendant de la musique, sa voix ne peut avoir été stimulée par voie réflexe, comme lors de la naissance, car sans cerveau, il lui serait impossible de rire et de produire des sons indiquant la joie, tandis qu'il peut fort bien crier, quand cet organe fait défaut. »

Si ce doux ramage est la première manifestation des nuances de sentiments, des états variés de l'esprit, de la conscience en éveil, c'est encore par des cris que l'enfant traduit ses états corporels : faim, froid, douleur. Mais ces cris à leur tour vont devenir conscients et plus tard intentionnels. Après les avoir exécutés un certain nombre de fois, l'enfant finit par en prendre conscience, par s'entendre crier, par s'apercevoir qu'il crie quand il a faim. Au bout d'un certain temps il remarque que l'acte de crier est toujours suivi de la sensation de soulagement de sa faim par la nourriture. De là à employer le cri pour demander de la nourriture, il n'y a qu'un pas : quand l'enfant le franchit, il fait son premier début dans le langage. M^me^ Necker de

Saussure a bien observé ce passage du cri inconscient au cri intentionnel :

« Le vrai langage de l'enfant ce sont les cris : il les a d'abord poussés sans intention, obéissant à je ne sais quelle loi qui nous fait épancher notre douleur de la sorte. Mais quand cette douleur a été plusieurs fois soulagée et que sa bruyante expression s'est alliée à l'idée du secours dans l'esprit de l'enfant, il a crié pour appeler, et il est entré alors dans le vrai domaine du langage. »

SONS ARTICULÉS

Voyez ce bel enfant de 5 mois, le visage frais et rose, les membres bien potelés. Il est immobile dans son berceau, attentif au moindre bruit, les yeux fixés sur un objet qui l'attire ; tout à coup, son ramage reprend, ses membres gesticulent en tous sens. Les mouvements sont maintenant très variés ; ses petites mains commencent à effectuer la préhension des objets. Que sa maman le quitte un instant, voilà son petit oreiller d'un côté, sa couverture de l'autre, et sa nudité dans le milieu, heureux encore si, en rentrant, sa mère ne le trouve pas en bas de son berceau ! Cette variété, cette précision que nous voyons apparaître dans les mouvements des membres, nous les constaterons également dans ceux de l'appareil vocal ; nous entendrons défiler toute la gamme des sons articulés. N'oublions pas que les sens sont maintenant très perfectionnés, que l'enfant emmagasine dans son cerveau une foule d'images, qui par leur association vont former des idées, bien avant que l'enfant emploie un mot pour les tra-

duire. L'enfant est en état de comprendre notre langage, alors même qu'il est encore incapable de répéter un seul de nos mots. Vers le dixième mois, nous verrons l'enfant donner un sens à quelques sons articulés qu'il émet.

A la période précédente, au milieu du gazouillement, nous avions pu distinguer quelques voyelles, nous assistons maintenant à un grand progrès dans la production des sons.

« Vers l'âge de 6 mois, dit Maillet, l'enfant commence à articuler quelques syllabes labiales on dentales. Observons-le dans son berceau, au moment où il ne souffre pas. La pensée, désintéressée de toute autre chose, semble se concentrer tout entière sur cet objet : produire des sons articulés qui ne peuvent encore rien signifier pour lui, mais qui, en attendant, lui plaisent, le charment. Pendant plusieurs jours il les répète : visiblement il s'y exerce avec une certaine intention ; puis il les délaisse, n'y pense plus jusqu'au moment où il pourra les reprendre volontairement et les utiliser comme signes ; il passe à d'autres, auxquels il s'exerce à leur tour pendant quelque temps ; il se fait ainsi son petit trésor d'articulations toutes préparées, mises en réserve pour plus tard. » « On est tenté, dit Egger, de croire que ces exercices d'articulation sont calculés, parce que cela dure quelques jours pour chacun ; mais l'enfant abandonne bientôt sa syllabe de prédilection. Cela fait voir que la volonté ne s'est pas encore emparée de l'instrument de la parole. Cet instrument agit en quelque sorte de lui-même, comme les pieds et les mains se meuvent dès les premiers jours de la vie. Ces jeux de voix vont peu à peu se multiplier jusqu'à

ce que la volonté les reprenne en s'y appliquant, les détermine, les soumette à un renouvellement régulier. Alors seulement ce sera le langage humain. »

Dans quel ordre apparaissent ces sons et syllabes ? Le nombre des cas scientifiquement observés est encore trop restreint et l'ordre d'apparition des sons dans chacun de ces cas est trop différent pour que nous puissions établir une règle à cet égard. Tout ce qu'on peut dire, c'est que l'enfant commence à émettre les voyelles qui ne sont qu'un son expiratoire, le larynx, la langue et le voile du palais étant placés dans une position donnée. La voyelle *u* qui pour sa production nécessite l'intervention des lèvres apparaît la dernière. Pour en arriver aux syllabes, à l'articulation proprement dite, l'enfant devra depuis longtemps avoir exercé, assoupli, soumis à sa volonté les muscles du larynx, de la langue, du voile du palais et des lèvres. L'enfant passe des sons faciles à prononcer, c'est-à-dire exigeant un faible effort de volonté, aux sons physiologiquement plus difficiles. Il se complait à répéter les sons qu'il invente ; il forme par allitération des mots comme papa, dou dou, ca ca, etc., bien entendu sans encore leur donner un sens Faut-il faire intervenir l'imitation involontaire, la sympathie d'organisation, la contagion musicale, pour expliquer l'émission de ces premiers sons, comme la voix explique l'écho ? Sans doute une syllabe que l'enfant aura entendue plus distinctement, qui sera prononcée plus fréquemment dans son entourage, a toute chance d'être machinalement reproduite

et de devenir une de ses émissions préférées. La spontanéité vocale de l'enfant ne nous en semble pas moins incontestable.

« En somme, dit Taine au sujet de sa fille, l'exemple et l'éducation n'ont guère servi qu'à appeler son attention sur des sons que déjà elle ébauchait ou trouvait d'elle-même à provoquer leur répétition et leur achèvement, à diriger de leur côté sa préférence, à les faire émerger et surnager dans la foule des autres sons semblables. Mais toute l'initiative lui appartient. »

Nous avons vu que les sens de l'enfant sont maintenant très perfectionnés. Pendant toute cette période, il va les appliquer à la connaissance du monde extérieur. C'est l'âge où l'enfant commence à faire des expériences de physique. Taine l'a fort bien observé sur son fils :

« Pendant plus de six semaines (fin du septième et huitième mois) assis sur un tapis, entre des coussins, ayant pour s'amuser une cuiller à café, il ne se lassait jamais de la regarder, de la palper, de l'expérimenter, toujours avec la même attention et le même plaisir. Plusieurs fois par jour et chaque fois pendant une demi-heure ou même une heure entière, on le voyait toucher la cuiller, l'empoigner par un bout, par un autre, par le milieu, la lever en l'air pour la regarder à plusieurs distances et à plusieurs hauteurs, la frapper sur le plancher, éprouver ses diverses sonorités, ses rebonds, imprimer dans son esprit les diverses apparences qu'elle prenait selon ses diverses positions. Il n'est pas douteux pour moi que, grâce à ce travail, les

innombrables sensations, optiques, acoustiques, musculaires, tactiles que faisait naître en lui la cuiller, s'agglutinaient et s'organisaient dans sa mémoire en un seul tout. »

Quand l'enfant aura bien imprimé dans ses cellules cérébrales l'image des sensations acoustiques, visuelles, tactiles, etc. que lui donne la cuiller, il associera toutes ces images pour former une idée correspondant à l'objet cuiller, alors même qu'il ne connaît pas le mot cuiller.

« Quiconque, dit Prayer, observe consciencieusement le développement psychique de l'enfant doit acquérir la conviction que la constitution des notions n'est aucunement liée à l'acquisition des mots, mais, au contraire, qu'elle est une condition nécessaire de la compréhension des premiers mots qui seront appris, par conséquent une condition de l'acquisition du langage. Bien avant que l'enfant comprenne un mot, avant même qu'il emploie une seule syllabe en y attachant un sens déterminé, il possède plusieurs notions qu'il exprime au dehors par ses gestes, ses mines et ses cris : en particulier des notions dérivées du toucher et de la vue. Les associations entre les objets vus et touchés et les sensations de goût qu'ils procurent sont vraisemblablement la matière première des notions de l'enfant.

« L'enfant encore privé de parole et dépourvu de dents s'intéresse vivement aux bouteilles de toute sorte : par exemple, s'il voit une bouteille remplie d'un liquide opaque, blanc, comme de l'eau de Goulard, il étend les bras vers elle, en pleurant et cherchant à l'atteindre, pensant que c'est un biberon. (J'ai constaté ce fait chez mon fils à 31 semaines.) La

bouteille vide et celle qui ne contient que de l'eau l'attirent beaucoup moins : aussi la notion de nourriture (ou de ce qui est apte à être bu, sucé et de ce qui est sucré) doit-elle se constituer par suite de l'aspect que donne à la bouteille un certain contenu, sans que pourtant l'enfant soit encore en état de prononcer ou de comprendre un seul mot. »

Revenons à notre exemple de la cuiller. Quand l'enfant aura entendu plusieurs fois appeler cet objet cuiller, l'image auditive du mot cuiller viendra se joindre à l'idée qu'il avait déjà de l'objet et quand on répétera devant lui le mot cuiller on réveillera dans son esprit l'idée correspondante. Nous concevons de cette façon que l'enfant soit en état de comprendre notre langage, alors même qu'il est encore incapable de répéter un seul de nos mots. Linder rapporte qu'un jour il remarqua que son enfant âgé de 18 semaines, avait peur du pendule qui oscillait au-dessous de l'horloge ; il alla avec lui vers celle-ci, en disant tic-tac, en mesure avec elle ; plus tard quand il répéta tic-tac à l'enfant qui avait cessé de regarder l'horloge, celui-ci répondit, d'abord lentement, puis, plus tard, instantanément en dirigeant ses regards vers l'horloge. Ce fait établissait l'existence de la compréhension, bien avant la première tentative de l'enfant de répéter un mot quelconque. L'intelligence se développa assez rapidement de telle sorte qu'à la fin du septième mois, l'enfant répondait correctement par des mouvements des mains et des yeux aux questions : où est l'œil, l'oreille, la tête, la bouche, le nez, la table, la chaise, le sofa ?

Il est une faculté de l'enfant que nous devons reconnaître dès maintenant, c'est cette compréhension sympathique qui le tient au courant de ce que nous éprouvons ; l'enfant lit les impressions sur les visages et reproduit en lui toutes les nuances de nos sentiments.

« Chez un enfant de 9 mois, dit Mme Necker de Saussure, j'ai été témoin d'un fait que je rapporterai comme exemple. Cet enfant jouait avec gaieté sur les genoux de sa mère, lorsqu'il entra dans la chambre une femme dont la physionomie exprimait une tristesse marquée, mais calme. Cette personne qu'il connaissait sans avoir pour elle d'affection particulière, fixe dès lors son attention. Peu à peu son visage se décompose, ses joujoux tombent de ses mains et enfin il se jette en pleurant dans le sein de sa mère. Il n'avait point de peur, point de pitié, point d'attendrissement ; il souffrait et il soulageait son mal par des larmes. »

Il était important de faire cette remarque au passage, car après avoir senti comme nous, l'enfant voudra agir comme nous ; de la sympathie naîtra la tendance à l'imitation.

A la fin de cette période quelques sons articulés sont employés comme signes par l'enfant. Contentons-nous de constater le fait en passant. Nous nous réservons de nous y arrêter longuement dans un des chapitres suivants.

Il nous semble intéressant de rapporter ici une observation de Bernard Pérez, qui résume en un amusant tableau les acquisitions de l'enfant à la fin de cette

période et va nous servir de transition à la période suivante :

« Voici un autre petit enfant, âgé de 11 mois. Il a un petit cheval de carton à roulettes, qui lui tient lieu de souffre-douleurs. Il le pousse, l'étrangle, lui serre le ventre de toutes ses forces, le fait marcher sur la tête ou sur le flanc, plus souvent que sur les pieds. Ces intéressants exercices sont habituellement accompagnés de ces exclamations qu'il a apprises depuis un mois : *hue ! hue !* Quand on lui dit : « Donne des coups au cheval ! », il prend sa pelle de bois et frappe à coups redoublés l'insensible quadrupède. — Une dame de ses amies prend souvent l'enfant à califourchon sur ses genoux en disant : *broum ! broum !* mots que le cavalier imite de son mieux en caracolant. — Il dit aussi distinctement *papa ! papa !* sans donner aucun sens à ces mots, puisqu'il n'a pas vu encore son père, même dans une photographie. — On lui a appris à faire avec la main le geste qui accompagne les mots : « au revoir ! » il ne prononce pas encore ces mots, mais il fait le geste, machinalement, par simple association d'idées, et seulement quand on l'y invite, pour toute personne qui s'éloigne. — Il fait la comédie. Si on lui dit : « prise ! », il renifle comme une personne sur le point d'éternuer, avec un plissement des lèvres et un redressement du bout du nez fort drôles. C'est là le premier acte, qui est suivi d'un second, plus compliqué et non moins curieux : on lui donne une tabatière vide, il y fourre ses doigts, les porte à son nez, et recommence le jeu dont nous avons parlé. Plus on rit à le voir faire, plus il met d'entrain à faire voyager ses doigts de la tabatière à son nez, à renifler et à relever le bout de son nez. — Si l'on prononce devant lui le mot grossier qui a pour tous les enfants la signi-

fication de chose dégoûtante, il devient tout à coup sérieux, même au milieu de ses plus grands divertissements. Ce mot, dit d'une certaine façon, lui rappelle, en effet, qu'il est corrigé, quand il s'est sali. — Lui dit-on d'embrasser un objet, il s'en acquitte en conscience. Il connaît le sens de ces formules : donne ceci, prends cela, bois cela, mange cela, etc. Il n'a donc pas seulement l'intelligence des signes représentant des objets individuels, mais, comme on le voit, des signes représentant des idées et des actes assez complexes, signes qu'il comprend chez les autres, et dont il parvient déjà à imiter un petit nombre. Il sait la valeur de la parole, et il apprend tous les jours à parler. »

L'ENFANT RÉPÈTE LES MOTS COMME UN PERROQUET

L'observation précédente nous a montré un enfant de 11 mois jouant la comédie et commençant à répéter des mots; à cet âge l'enfant est singe et perroquet. C'est ce besoin d'imiter tout ce qui se passe autour de lui, qui va lui faciliter l'acquisition des mots du langage conventionnel, mots que, comme ses premières articulations, il répétera d'abord sans leur donner aucun sens.

« C'est lorsqu'il a près d'une année, dit Mme Necker de Saussure, que l'enfant bégaye ses premiers mots et hasarde ses premiers pas. »

Ne semblerait-il pas qu'après avoir exercé depuis si longtemps son organe vocal, après avoir produit la gamme de tous les sons, l'enfant doive maintenant reproduire facilement tous les sons qu'il entend? Il n'en est rien.

« L'agilité et la perfection de l'art de construire des sons, dit Preyer, ne constituent pas le langage; elles facilitent considéra-

blement le travail, parce que l'exercice préalable a perfectionné le fonctionnement des muscles, mais les premiers efforts que fait l'enfant pour produire volontairement un son qu'il entend montrent combien ce secours est faible. Les syllabes élémentaires mêmes que l'enfant répète souvent de lui-même à satiété, (comme *da*, par exemple), il lui est d'abord difficile de les répéter volontairement (au dixième mois, chez mon fils), bien que par ses efforts, son attention et ses tentatives infructueuses, il prouve qu'il les répéterait volontiers. »

C'est qu'en effet l'acte de répéter volontairement un mot n'est plus le résultat d'un réflexe plus ou moins compliqué. Il nécessite une élaboration spéciale dans laquelle interviennent les cellules de la corticalité. Ici nous touchons une question épineuse que nous abordons timidement.

Voici comment Preyer, vivant avec la conception d'un centre moteur réflexe d'articulation, ou centre de Broca, explique la physiologie de la répétition des mots entendus par l'enfant :

« L'impuissance de l'enfant à répéter les syllabes prononcées clairement devant lui ne saurait être attribuée, peu avant l'époque où l'acte de répéter devient possible, à une adynamie psychique pure, ou, comme le pensent beaucoup, à une stupidité ou à une faiblesse de la volonté, sans imperfections organiques dues au développement cérébral. Les efforts de l'enfant, son attention, et le fait qu'il peut répéter incorrectement, établissent que la volonté ne fait pas défaut. Comme les voies périphériques impressives, auditives, et les voies expressives, phonatrices, sont intactes et bien développées, ainsi que le prouve

l'acuité de l'ouïe et l'élocution spontanée des syllabes mêmes que l'on veut faire répéter à l'enfant, la cause de l'impuissance à répéter correctement ne peut résider que dans les centres moteurs organiques. Les voies d'association entre les centres pour les sons et les syllabes, et celles qui unissent ces deux divers centres au centre moteur de la parole, ne sont point encore perméables, ou ne le sont que difficilement. Mais le fait de répéter un seul son, ne fût-ce que *a*, ne peut se produire sans la participation de l'écorce cérébrale. Par conséquent, la première tentative pour reproduire un son entendu représente un progrès incontestable dans le développement cérébral. La première tentative couronnée de succès prouve non seulement que les voies d'association entre l'appareil articulateur et le centre pour les sons sont devenues meilleures conductrices ou que les voies impressives, unissant l'oreille au centre, sont plus perméables : elle démontre avant tout l'établissement de voies intercentrales unissant le centre pour les sons, et le centre pour les syllabes, au centre moteur.

« Ainsi le fait qu'un son ou une syllabe, ou enfin un mot, prononcé devant l'enfant, est correctement répété par lui, constitue la preuve la plus certaine de l'existence de la perméabilité des voies impressives, centrales et expressives, dans leur ensemble. »

D'après cet exposé, Preyer admet qu'il existe dans la corticalité un centre moteur préformé qui n'attend pour fonctionner que d'être réuni au centre de l'audition et au centre pour les syllabes. Ce centre serait une sorte de rouleau de phonographe qui enregistrerait des sons devant l'appareil récepteur d'un téléphone dont l'appareil transmetteur serait le centre de l'audition, et, tout

comme le rouleau, au moyen de ses aspérités et de ses dépressions, fait vibrer l'instrument sonore du phonographe, ce centre aurait la propriété, en coordonnant les mouvements des muscles de la phonation, de reproduire le son perçu au centre de l'audition. S'il ne le faisait pas plus tôt, c'est que les fils entre l'appareil transmetteur et l'appareil récepteur du téléphone manquaient et que la pointe de l'instrument sonore du phonographe n'avait point encore été mise en contact avec le rouleau. Aspérités et dépressions, voilà les images motrices. Ce centre serait inné, il aurait été acquis à l'espèce humaine à la suite de l'usage de la parole par des centaines et des centaines de générations.

Le professeur Marie, par des publications basées sur des faits d'observation incontestables, a détruit cette conception d'un centre moteur réflexe d'articulation, sur laquelle médecins, physiologistes et philosophes étayaient leurs théories depuis plus de quatre-vingts ans. Comment allons-nous faire pour nous passer de ce centre de Broca qui nous expliquait si facilement l'écholalie de l'enfant ?

Prenons un enfant de 1 an ; supposons qu'il ne connaisse pas le mot papa; qu'il ne l'ait jamais répété. Vous voulez le lui faire répéter : que faites-vous? Vous vous placez devant l'enfant et vous décomposez en articulant bien pa-pa ; en même temps qu'il entend le son papa, l'enfant a les yeux fixés sur vos lèvres, il en remarque la position et les moindres mouvements, et comme tantôt l'enfant imitait le priseur en plissant les lèvres et relevant le bout de son nez, il va produire un

son en plaçant ses lèvres dans la même position que les vôtres.

« Qu'on se mette derrière un enfant qui apprend ses premiers mots, dit Onufrowicz, et qu'on prononce un son sans qu'il puisse voir les mouvements exécutés par les lèvres, cet enfant sera dans l'impossibilité de répéter. Que faisons-nous lorsque nous voulons apprendre à prononcer le *th* anglais ? Nous regardons sur celui qui nous l'enseigne, comment il faut placer la pointe de la langue par rapport aux dents et aux lèvres : le son ne nous suffit pas. »

C'est ce que Preyer lui-même avait fort bien observé chez l'enfant :

« Parler, dit-il, c'est faire certains mouvements, et l'incitation à l'imitation est d'autant plus vive qu'il existe le sévère contrôle de l'oreille. Mais celle-ci ne fournit qu'un contrôle tout d'abord, car les sourds de naissance apprennent aussi à parler... Sourds de naissance, ou normaux, les uns et les autres, quand on se tourne doucement vers eux fixent du regard les lèvres (parfois même ils les touchent) et la langue de celui qui parle, et la vue de ces mouvements éveille l'idée de les imiter, même en l'absence d'image auditive. Mais l'imitation devient parfaite quand il y a combinaison d'images visuelles et auditives. »

Quand l'enfant essaie de répéter un mot, le résultat est d'abord très imparfait ; mais son ouïe lui sert de contrôle ; il répétera le mot jusqu'à ce que le son qu'il émet corresponde à celui dont il garde l'image auditive. Quand il y sera parvenu ce sera pour lui un bonheur,

sans égal ; il répétera le mot cinquante, cent fois, toujours avec le même plaisir. Que fait l'enfant qui s'exerce ainsi à répéter les mots ? Il élabore dans ses cellules cérébrales les incitations à donner aux centres corticaux ou bulbaires d'où partent les nerfs phonateurs, il s'exerce à coordonner les mouvements des muscles phonateurs, pour un but déterminé, la reproduction d'un son semblable à celui dont il garde l'image auditive. Quand l'enfant se sera livré plusieurs fois à cet exercice, il le reproduira avec de moins en moins de difficultés, puis automatiquement, sans l'intervention de la volonté. L'image auditive du mot finira par réveiller automatiquement dans les muscles phonateurs les mouvements nécessaires à sa production : tout comme chez le pianiste, rompu à son art, les notes qui chantent à son oreille, réveillent dans les doigts les mouvements nécessaires pour les reproduire sur le clavier.

Nous concevons donc comme un phénomène d'automatisme banal ce qu'autrefois on expliquait par la présence d'un centre moteur réflexe d'articulation et nous voyons au début de l'acquisition des mots l'imitation et la volonté.

N'est-ce pas à cette conclusion que se rattache F. Bernheim quand il dit :

« Nous devons nous demander maintenant s'il existe réellement une image motrice phonétique et si l'articulation des mots ne serait pas un fait d'automatisme spinal, actionné par l'image auditive du mot, émis au moyen de l'association des noyaux phonateurs qui vibrent de concert automatiquement, grâce à l'habitude acquise sous l'impulsion psychique. »

On comprend que le grand poète de l'enfance ait pu assimiler les débuts dans le langage aux débuts dans la marche, quand il a écrit ce vers :

Ses premiers mots ont peur comme ses premiers pas

ASSOCIATION DES MOTS ET DES IDÉES

Nous connaissons le matériel du langage de l'enfant: 1° sons et syllabes spontanément prononcés par lui ; 2° mots appris. Voyons comment il arrive à s'en servir, c'est-à-dire à associer les idées aux sons, syllabes et mots. Nous distinguerons quatre cas : 1° L'enfant fournit de lui-même le son, mais ce sont les parents qui donnent un sens aux syllabes qu'il a articulées sans y mettre d'intention ; 2° l'enfant invente le mot et fixe la signification : c'est le cas le plus curieux, le plus rare et aussi le plus controversé ; 3° le plus souvent les parents fournissent le mot ; mais l'enfant qui le répète l'interprète à sa manière ; 4° cas dans lesquels un mot du langage conventionnel est compris d'emblée.

1° *L'enfant fournit lui-même le son, mais c'est son entourage qui donne le sens aux syllabes qu'il émet.*

Parmi la foule des sons que l'enfant profère spontanément dans l'exercice de son appareil vocal, il arrive que, par exemple, les articulations papa, maman, soient

prononcées. Si papa et maman sont avec de légères variantes les noms enfantins du père et de la mère dans un si grand nombre de langues diverses, c'est que les syllabes qui composent ces deux mots sont précisément de celles que l'enfant a le plus de propension à émettre instinctivement. Que va-t-il se passer ? D'une part l'enfant dans son intelligence, dans son imagination plutôt, a conçu vaguement l'idée de son père et de sa mère, idée purement représentative qui n'est guère qu'une image, le souvenir des formes matérielles qui caractérisent chacun de ses parents et des impressions que lui ont laissées leurs actions à son égard. D'un autre côté il a répété souvent, mais sans y mettre encore la moindre intention expressive, les syllabes qui sont destinées à devenir les signes vocaux de ces idées et de ces images. Il faut maintenant que ces deux évolutions parallèles mais indépendantes et distinctes se rejoignent et se confondent. C'est la mère ou le père qui amènera la transition, qui, prenant sur les lèvres de son fils le mot tout formé, mais sans vie, le répétera devant lui à propos, avec insistance, devant la personne qu'il est appelé à désigner, et qui, suggérant ainsi peu à peu le rapport, l'association qu'il s'agit de faire apprendre, donnera au son toute la valeur d'un signe.

« Papa, dit Taine, a été prononcé plus de quinze jours sans intention, sans signification, comme un simple ramage, comme une articulation facile et amusante. C'est plus tard que l'association entre le nom et l'image ou la perception de l'objet s'est précisée, que l'image ou la perception du père appelle sur les lèvres le son *papa*, que ce nom prononcé par un autre, a définiti-

vement et régulièrement évoqué le souvenir, l'image, l'attente, la recherche du père. »

2° *L'enfant invente le mot et fixe la signification.*

Ce cas, avons-nous dit, n'est pas admis par tous les auteurs. Ce qu'on ne peut nier, c'est que les interjections deviennent assez vite l'expression intentionnelle de telle ou telle émotion : *ha* est le signe naturel de la réflexion et de la surprise ; il résulterait de l'expulsion subite de l'haleine ; l'enfant intellectualise ces interjections, c'est-à-dire que pour traduire ses états de sensation et d'émotion, il utilise en les employant comme mots, les sons qui expriment naturellement ces états. C'est le langage naturel, qui a dû précéder dans l'espèce humaine l'apparition du langage conventionnel.

On range aussi dans cette catégorie les onomatopées. Un enfant entend un chien qui aboie, *oua-oua,* ou une montre qui fait *tic-tac,* il appelle le chien *oua-oua* et la montre *tic-tac.* Dans ce cas le mot et l'idée jaillissent simultanément à son esprit. Preyer se refuse à admettre que ces onomatopées complètement spontanées soient fréquentes chez les enfants : il ne les a observées que chez les enfants connaissant déjà quelques mots. Voici ce qu'en pense M. Compayré :

« Le mot *oua-oua*, qui désigne le chien, est sans doute appris à l'enfant le plus souvent par sa nourrice, qui se fait un devoir de lui enseigner non seulement la langue officielle, mais aussi le patois propre au premier âge. Mais qui pourrait dire que ce

mot n'est pas souvent inventé aussi par l'enfant quand il entend fréquémment les aboiements du chien ? »

Mais les cas qui donnent le plus matière à discussion entre les auteurs sont ceux dans lesquels l'enfant ferait œuvre complète de création en matière de langage en inventant des mots auxquels il prête lui-même une signification.

« Il n'y a, dit Egger, un seul de ses besoins pour lequel l'enfant n'invente un ou plusieurs sons articulés, sans qu'aucun exemple volontaire ou involontaire lui soit proposé. On a vu plus haut que son organe vocal s'exerce cent fois par jour et sans intention précise, à un nombre infini de combinaisons ; mais ces combinaisons, une fois créées, ou, après avoir été perdues, une fois retrouvées, l'enfant les applique à différents objets dont il est frappé lui-même ou qu'il veut faire remarquer aux autres. Ces objets ont déjà leurs noms dans la langue de tout le monde, mais l'enfant ne songe point à prendre comme moyen de communication ces mots tout faits. C'est à l'aide de mots inventés par lui-même qu'il veut communiquer avec ceux qui l'entourent : c'est un langage à lui qu'il prétend que nous devinions et que nous acceptions. Ma petite fille Marie s'évertue à dire des choses que je ne comprends pas ; elle s'impatiente, s'irrite de ma maladresse ; si par bonheur je viens à la deviner, ce sont des transports de joie. Ainsi l'enfant se forge de toutes pièces un vocabulaire qui ne se confond point, non seulement avec le vocabulaire des grandes personnes, mais même avec celui des autres enfants et qui n'est véritablement qu'à lui seul. » — « A l'âge d'un an, dit Darwin à propos de son fils, il fit l'effort d'inventer un mot pour désigner sa nourriture et l'appela *mum*, mais

je ne sais ce qui l'amena à adopter cette syllabe. A partir de ce moment, au lieu de se mettre à pleurer quand il avait faim, il se servait de ce mot comme si c'eût été un verbe signifiant : Donnez-moi à manger .»

La fille de Taine employait dans le même sens le mot *ham*. Voici comment M. Compayré interprète ces faits :

« De cette variété de sons employés par l'enfant, ne semble-t-il pas résulter qu'il n'y a là qu'une mutilation, une déformation des mots que l'enfant a entendus et qu'il arrange à sa manière, plutôt qu'une véritable formation nouvelle ? C'est en grande partie parce qu'il estropie, parce qu'il répète maladroitement les mots qu'on lui suggère, que l'enfant paraît avoir son langage à lui. Et il est encouragé, il est maintenu dans l'emploi de cet idiome puéril, par la manie qu'ont les parents et les nourrices de lui complaire, de flatter, pour ainsi dire, sa vanité quasi-philologique, en adoptant et en répétant après lui ces mots défigurés. C'est donc de la faiblesse des organes, des incertitudes d'une articulation mal assurée, des maladresses de l'imitation, plutôt que d'une réelle originalité inventive, que procéderaient les prétendues créations trop avantageusement interprétées par Taine. Ainsi *ham*, pourrait bien n'être qu'une abréviation de *à manger ;* ou, comme le suggère M. Preyer, l'écho de *faim*, as-tu faim ? »

Et plus loin, M. Compayré ajoute :

« A vrai dire, toute la question est là. L'introduction d'un sens sous un son jusque-là insignifiant et inexpressif, c'est la clef même de l'acquisition du langage. Est-il prouvé que ce

passage, l'enfant ne le franchit jamais sans l'indication de ses parents? En aucune façon. L'intervention des parents est peut-être nécessaire pour que cette transition délicate s'opère une première fois; mais lorsque la première impulsion a été donnée, il n'est pas douteux que l'enfant ne soit capable de fixer spontanément, comme il l'entend, le sens des mots plus ou moins originaux, plus ou moins imités, qu'il a d'abord employés inconsciemment. »

3° *Les parents fournissent le mot, mais l'enfant qui le répète l'interprète à sa manière.*

Il lui donne un sens qui n'est pas du tout celui que nous lui donnons.

« Jamais, dit Taine, un enfant qui, pour la première fois, prononce un nom ne le prend au sens exact que nous lui donnons: ce sens est, pour lui, plus ou moins étendu que pour nous, proportionné à son expérience présente, chaque jour élargi ou réduit par des expériences nouvelles, et très lentement amené aux dimensions précises qu'il a pour nous. »

C'est alors que l'enfant fait véritablement ses débuts dans le langage conventionnel. Nous nous y étendrons plus longuement dans le chapitre consacré aux particularités du langage chez les enfants.

4° *Cas dans lesquels un mot du langage conventionnel est compris d'emblée.*

Le premier mot du langage conventionnel, compris par l'enfant et employé par lui dans le sens que nous lui

donnons, a nécessité un long travail où toutes les facultés de l'enfant ont collaboré. Nous pouvons distinguer deux cas :

a). — L'enfant avait de l'objet une idée nette et y avait déjà associé une image auditive verbale, comme dans notre exemple de la cuiller. Dès qu'il sera parvenu à répéter le mot cuiller, il emploiera ce mot dans le sens que nous lui donnons tous.

b). — Mais il est des cas, et ce sont les plus fréquents, où l'image auditive verbale et l'acte de répéter le mot précèdent l'idée. Si l'enfant est abandonné à lui-même, il associera au mot une idée fausse ou incomplète. Pour que l'enfant comprenne d'emblée un mot que nous lui faisons répéter, il faut que, en même temps que nous lui suggérons l'image auditive du mot, nous formions dans son esprit l'idée de l'objet correspondant. Prenons l'exemple classique du mot cloche. On prononce le mot *cloche* devant l'enfant : il répète *cloche*, comme un perroquet, sans lui donner de signification. Mais si en même temps qu'on lui fait répéter le mot cloche, on lui montre la cloche, si on la lui fait toucher, si on fait sonner la cloche, les diverses sensations que la cloche fait éprouver à l'enfant vont former dans son esprit autant d'images, visuelle, tactile, auditive, qui vont se joindre à l'image auditive du mot cloche pour former l'idée de l'objet cloche. L'image auditive du mot cloche, qui, comme nous l'avons vu, réveille automatiquement les mouvements nécessaires à la reproduction du mot, devient partie constituante, inséparable de l'idée cloche. C'est encore par ce procédé que plus tard se fait

l'acquisition des mots compris : le mot incompris éveille la curiosité et la notion se constitue par les expériences qu'il suggère. Nous concevons ainsi le rôle important du langage dans la formation des idées nouvelles, mais nous voyons en même temps que le langage seul serait incapable de les former. Plus tard, l'instituteur devra bien se pénétrer de ce mode de formation des idées chez les enfants et savoir qu'il ne suffit pas de prononcer un mot devant l'enfant pour qu'il le comprenne, mais que rien ne vaut la perception directe, comme moyen d'enseignement.

Il paraît assez simple que l'enfant apprenne à nommer les objets matériels, quand on les lui a souvent montrés en proférant certains mots : la chose réveille ensuite l'idée du mot et le mot celle de la chose. Mais il est plus difficile de concevoir comment il attache un signe à ce qui n'existe pas corporellement. Les actions, par exemple, exprimées par les verbes n'ont pas dans la nature de type permanent. Voici comment on peut expliquer ce fait : Les actions ne sont que des mouvements qui tombent sous les sens de l'enfant ; quand l'enfant verra que l'emploi d'un certain mot est toujours accompagné ou suivi du même mouvement, il associera l'image auditive du mot avec l'idée du mouvement.

D'ailleurs plusieurs mots qui sont des verbes pour nous, n'en sont pas toujours pour lui : ainsi *à boire,* c'est de l'eau ou du lait ; *promener*, c'est le plein air ou la porte. Mais quand il commence à vouloir qu'on agisse en conséquence, l'action prend de plus en plus

de consistance dans son esprit et il finit par y attacher véritablement un signe.

Deux mots que l'enfant apprend très promptement, les particules *oui* et *non*, sont aussi des traductions de gestes. Ils désignent l'acte matériel de repousser ou d'accueillir, et deviennent par là des verbes : ce sont *velle* et *nolle*, vouloir et ne pas vouloir. *Non* est surtout fréquemment employé par l'enfant ; il exprime en paroles sa répugnance ; mais quand la chose qu'on lui offre lui est agréable, il se précipite pour la saisir avec une telle vivacité que le mot devient inutile.

Il y a ensuite quelques adjectifs qui s'introduisent dans sa tête : ce sont ceux qui expriment des sensations très marquantes. *Joli* est bientôt de ce nombre, tant est grand chez lui le besoin de témoigner son admiration !

Nous concevons donc assez facilement que l'enfant arrive à employer les noms, les verbes et les adjectifs ; mais comment se fait-il qu'il finisse par employer d'autres mots, auxquels il semble difficile qu'il attache un sens ? Laissons la parole à M^me^ Necker de Saussure :

« Comment vient-il à comprendre les prépositions, les conjonctions, les adverbes, ces termes sans nombre qui sont comme des instruments avec lesquels on manie, on sépare, on enchaîne, on modifie de mille manières les grandes pièces du discours ? Quel usage fait-il de ces *pour*, de ces *avec*, de ces *quoique*, de ces *comme*, de ces *très*, dont il n'y a peut-être pas une grande personne sur dix qui sût définir la signification ? Il les emploie aussitôt qu'il les a retenus, mais c'est là ce qui paraît incompréhensible.

« Quelques observations me portent à croire qu'il ne les

sépare pas de la phrase dont ils font partie. Cette phrase lui paraît un seul grand mot dont son admirable sympathie lui fait deviner le sens, un mot qu'il répète distinctement s'il a l'oreille juste et le gosier flexible, qu'il estropie ou qu'il abrège, s'il en est autrement, mais toujours sans le décomposer. Et lors même qu'il vient à retrouver les mêmes termes dans des phrases différentes, il ne les reconnaît pas de sitôt. Ces mots sont pour nous les syllabes que nous rencontrons partout dans le discours sans y attacher de sens. Il n'y a peut-être que la lecture qui nous fasse connaître la vraie coupe des mots. Aussi voit-on les gens du peuple, qui écrivent sans avoir beaucoup lu, lier les termes entre eux de la manière la plus bizarre ou les partager au hasard.

« Ainsi je suppose qu'on dise à l'enfant en lui tendant la main : *Voulez-vous venir au jardin avec moi ?* Il répétera : *oui, oui, venir au jardin avec moi,* le geste et le mot jardin ayant suffi à son intelligence. Si au contraire, on lui disait, en faisant signe de le repousser : *J'irai au jardin sans vous*, il répéterait longtemps en se lamentant : *pas sans vous, pas sans vous.* On voit par là que tout en comprenant fort bien la phrase entière, il n'attribue pas un sens à chaque mot. »

Faut-il considérer la rapidité des progrès linguaux, la question des organes mise à part, comme un indice de précoce intelligence ? B. Perez prétend que c'est très souvent le contraire qui a lieu :

« J'ai noté un retard remarquable à l'égard de l'exercice de la parole, chez plusieurs enfants des deux sexes, nés de parents affinés par la culture intellectuelle, et s'exprimant avec facilité : le père de l'un d'eux me témoignait même la crainte que son

enfant ne fût muet ou quasi muet, parce qu'à l'âge de 13 mois il bégayait à peine deux ou trois mots. Cet enfant a commencé tard à parler, il a même pris son temps pour avancer ensuite ; mais à l'âge de 4 ans, ce petit homme avait un vocabulaire aussi riche que précis et s'exprimait avec une justesse et une facilité très grandes. Je pourrais citer beaucoup d'autres exemples semblables. Il me paraît donc que plus un enfant est intelligent, moins il se paie de mots ; plus il faut que les mots signifient quelque chose pour qu'il les apprenne et c'est pourquoi il n'en apprend qu'à mesure qu'il se fait des idées nettes des objets. Chez les enfants peu intelligents, mais doués d'organes souples et d'une mémoire en avance sur le jugement, les mots précèdent les idées, les remplacent souvent ; ils les retiennent comme sons et associations de sons, plus que comme représentations d'idées personnelles. Aussi, quand ils viennent à comprendre le sens de ces mots longtemps prononcés pour la forme, ce sont les idées des autres qu'ils se trouvent avoir depuis longtemps, tandis que les intelligents lents à parler ont une foule d'idées qui leur sont venues, non par le canal des mots, mais par le moyen d'observations et d'expériences directes. »

PARTICULARITÉS DU LANGAGE CHEZ LES ENFANTS

Nous avons vu comment l'enfant s'est acquis le matériel du langage, nous avons assisté à la formation des idées, nous savons comment il associe les mots et les idées. Mais hélas, malgré sa bonne volonté, le pauvre petit est loin d'être l'orateur qui domine les foules. Il n'est pas encore le maître absolu de son organe vocal; il lui arrivera d'ici longtemps, d'estropier les mots; son langage nous révélera une foule d'idées fausses ou incomplètes ; il nous fera rire par le sens bizarre qu'il attache à certains mots. Nous l'écouterons former ses premières phrases et nous l'abandonnerons vers l'âge de 5 ans pour le remettre entre les mains du pédagogue.

L'enfant mutile les mots ; dans cette mutilation, il est une règle que nous voyons presque constamment suivie par l'enfant : c'est la loi du moindre effort. Ceci s'applique à tous les mots. Les monosyllabes eux-mêmes, d'une sonorité complexe, sont généralement réduits à leur plus simple expression : *dame* devient *da*, *Paul* devient *Pa*. La réduction des dissyllabes et des poly-

syllabes est plus frappante encore : nous remarquons que l'enfant concentre ses efforts pour reproduire une partie seulement d'un mot à plusieurs syllabes et que cette partie, il ne la rend que d'une manière approximative : *chocolat* devient *cola ; au revoir, avoua.* Le mot anglais *handkerchief*, mouchoir, est réduit à *ham-fish.* Souvent, l'enfant ne répète que la syllabe accentuée : *basket*, panier, est réduit à *ba*, *bottle*, bouteille, à *bo ;* parfois il la redouble : *Geneviève* devient *Nien-nien ; Annette, Né-né ; voiture, tuture ; naugty*, méchant, devient *na-na; faster*, plus vite, *fafa ; chapeau, peau-peau ; Yvonne, Vo-vonne,* etc... L'enfant trouve dans ce redoublement une espèce d'assonance qui lui plaît. Quelques enfants vont même jusqu'à redoubler les monosyllabes : on nous cite le cas d'une petite fille qui dit : *chien-chien, fé-fesses, pied-pied.*

Un autre genre de mutilation des mots, c'est la transposition des sons ou métachèse. Un petit Anglais disait *tsar* pour *star*, étoile ; *psoon* pour *spoon, cuiller ; aks* pour *ask, demander.* Une petite Française dit *sacrasme* pour *sarcasme.*

On remarque aussi que l'enfant évite de prononcer certaines lettres k, x, g, s, ch, r. Quelques enfants au contraire prennent conscience de la difficulté et concentrent sur elle toute leur attention, au point d'oublier le reste du mot. M^lle^ Guillet, docteur en médecine, dans quelques observations personnelles qu'elle a bien voulu mettre à notre disposition, nous en cite un exemple : « Dans le mot — parrain — la syllabe *rain* est certainement la plus difficile à prononcer et cependant nous

n'avons pu faire prononcer la syllabe *pa* à ma nièce Léone; dès qu'on lui disait *pa*, elle répondait immédiatement *rrrin*, en faisant de grands efforts sur les r. Je pense que trouvant le *rain* difficile, en femme vaillante, elle l'attaquait franchement et y concentrait toute son énergie. »

Ces altérations du son articulé rappellent les changements auxquels sont soumis les langages des communautés. Nous savons que ces changements sont dus à l'imparfaite imitation de plusieurs générations. Aussi n'est-il pas étonnant de trouver de temps en temps des analogies entre ces transformations enfantines et celles du langage dans l'histoire : la forme enfantine *crop* pour *trop* ne rappelle-t-elle pas la transformation du latin *tremere* en craindre ; les formes *tsar* pour *star*, *sacrasme* pour *sarcasme*, la transformation de *formaticum* en *fromage ?*

L'enfant ne se contente pas de mutiler les mots qu'il entend, il forme de nouveaux termes par analogie avec des mots connus. Un homme qui fait la moisson est un moissonneur ; un homme qui donne des leçons est un *leçonneur ;* un ouvrier qui prend des taupes est un taupier ; un enfant qui tue des limaces s'applique le terme de *limacier*. Il forme des substantifs avec des verbes, sur le modèle d'autres substantifs. Sully cite le substantif, *the rainer,* le pluvieux, appliqué au génie qui envoie la pluie (to rain, pleuvoir). D'autres fois l'enfant forme un verbe avec le substantif : Un enfant invente le verbe *to dag* pour dire frapper avec un poignard, dagger. Le fils de Preyer à l'âge de 2 ans 1/2 forme le verbe *messen* (couteler) pour dire couper, d'a-

près le substantif messer (couteau). On nous cite l'emploi fréquent du verbe *peinturer*, de peinture.

Nous savons que l'enfant possède déjà une foule de notions alors qu'il n'a encore à sa disposition qu'une petite quantité de mots ; aussi voyons-nous souvent le geste venir en aide à la parole. Egger rapporte l'observation d'un enfant de 15 mois qui avait appris à lever la main en l'air quand on lui demandait : « Comment es-tu grand ? » Il n'avait pas encore assez de souplesse d'articulation pour prononcer le mot grand. Quand on le provoquait à dire grand'maman, il se tirait d'affaire en levant la main en l'air et en ajoutant *maman*.

Nous voyons souvent l'enfant donner aux mots un sens trop étendu. A cela nous pouvons encore reconnaître comme première cause la pauvreté du langage enfantin :

« L'enfant, dit M. Compayré, est comme une personne qui, n'ayant pas beaucoup de vaisselle, mangerait tous les mets de son repas dans la même assiette : il fait entrer plusieurs sens sous un seul et même terme. »

Mais ce ne sont pas seulement des raisons d'économie, et d'économie forcée, qui dirigent l'enfant : s'il fait voyager les mots d'un sens à un autre, c'est qu'il a une aptitude particulière à saisir entre les choses des rapports qui échappent même à la finesse d'esprit d'un homme mûr, une propension marquée à généraliser hors cadre, comme dit Taine ; c'est ainsi qu'il se contente de rapprochements puérils, que la raison de l'homme écarterait tout de suite.

Une petite fille citée par Sully donne le nom de *lune* au globe opalin de la lampe allumée; celui d'*épingle*, aux mouches, aux chenilles, aux petites choses qu'on prend entre ses doigts. Un petit garçon étend le mot *porte* à tout ce qui ferme quelque chose ou empêche quelque chose de sortir, même au bouchon d'une bouteille et à la petite tablette qui le retient dans sa chaise haute. Le fils de Taine applique le mot *fafer* au chemin de fer, au bateau à vapeur, à la cafetière à esprit-de-vin, à tous les objets qui sifflent, font du bruit et jettent de la fumée; il applique le mot *cocotte* aux oiseaux, aux papillons et aux fleurs; le mot *bête* à toutes les petites choses en mouvement, toupie faite avec un bouton et un bout d'allumette; *bédames* (belles dames) s'applique à toutes les figures humaines peintes, à une tête d'enfant en cuivre au bout d'une petite canne, à la silhouette de sa grand'mère dessinée par le soleil, aux figures encadrées, à sa propre image dans le globe en cuivre poli de la lampe. La petite fille de Taine à 2 ans 1/2 dit: *c'est le bo Du* (c'est le bon Dieu), à propos d'une médaille bénite et du lorgnon de son oncle. Une petite fille de 2 ans 1/2, que nous faisons observer par ses parents, habite un port de mer: elle appelle chemins de fer de la mer les bateaux à vapeur qu'elle voit entrer dans le port; elle appelle *mimi*, son chat, le coton qu'on lui met dans les oreilles, toutes les fourrures; tout ce qui tache est pour elle du *cirage ;* si elle voit une tache de farine ou de chaux, c'est du *cirage blanc*.

M^lle^ Guillet nous fournit un exemple frappant de

ces rapprochements inattendus faits par les enfants : « Vers 11 à 12 mois, ma petite nièce Renée appelait un monsieur dont le rire rappelait tout à fait le hennissement d'un cheval, *monsieur Dada* (on sait que le mot dada signifie cheval dans le langage enfantin) ; ce qui est bizarre, c'est qu'elle trouvait cela toute seule. »

Un fait souvent remarqué chez les enfants, c'est que le mot *papa* s'applique à tous les hommes et le mot *maman* à toutes les femmes ; je laisse encore la parole à M^lle^ Guillet : « Une autre fois, sa sœur Léone, plus âgée qu'elle de trois ans, me racontait que sa maman l'avait menée au cirque et que parmi toutes les splendeurs qui l'avaient transportée et bouleversée, elle avait vu « quelque chose qui avait de la barbe comme un homme, mais qui avait des robes quand même ». (Il s'agissait d'une femme à barbe). La petite Renée qui écoutait attentivement tous ces longs discours enfantins, répond tout à coup : « Quoi, c'est un papa qui a mis les robes de sa maman ! »

On montre à Léone des petits lapins qui viennent de naître et leur mère ; quelques jours plus tard, on lui montre des petits chats dans le même état. Léone aussitôt de s'écrier : « Maman, la chatte de M^me^ Chêne a fait des petits lapins. »

Victor Hugo a bien observé cette tendance des enfants à employer le même mot pour des objets qui n'ont que de vagues ressemblances. Citons ce passage du Poème du Jardin des plantes ; ses personnages ont 5, 6 et 7 ans, mais on pourrait certainement leur donner beaucoup moins :

CINQ ANS

Les lions, c'est des loups.

SIX ANS

C'est très méchant les bêtes.

CINQ ANS

Oui.

SIX ANS

Les petits oiseaux ce sont des malhonnêtes :
Ils sont sales.

CINQ ANS

Oui.

SIX ANS, *regardant les serpents.*

Les serpents !

CINQ ANS, *les examinant.*

C'est en peau.

SIX ANS

Prends garde au singe, il va te prendre ton chapeau.

CINQ ANS, *regardant le tigre.*

Encore un loup !

SIX ANS

Viens voir l'ours avant qu'on le couche.

CINQ ANS, *regardant l'ours.*

Joli.

SIX ANS

Ça grimpe.

CINQ ANS, *regardant l'éléphant.*

Il a des cornes dans la bouche.

SIX ANS

Moi j'aime l'éléphant, c'est gros.

SEPT ANS, *survenant et les arrachant à la contemplation de l'éléphant.*

Allons venez,
Vous voyez bien qu'il va vous battre avec son nez.

Cette faculté de trouver partout des ressemblances ne se manifeste pas seulement à propos des objets, mais encore à propos des actions, des situations. Voici une observation qui nous a été communiquée par M. Babonneix, chef de clinique à l'hôpital des Enfants Malades : « Un enfant venait d'accompagner sa mère dans un grand magasin ; il avait vu emballer les différentes emplettes de celle-ci dans du papier. De l'omnibus où ils étaient montés, l'enfant vit un cheval tombé dans la rue ; il en fit la remarque à sa mère et lui demanda : Dis donc, maman il va falloir un grand papier pour l'emporter le cheval ? »

Nous devons les observations suivantes à l'obligeance de M^lle^ Guillet : Maman : « Tu as vomi, ma petite, parce que tu as trop bu. » Léone apercevant une fontaine qui crache, à sa tante : « Ma tatan, la fontaine a trop bu. »

Par une belle nuit d'été :

« Tu vois, Renée, la lune qui brille dans le ciel. »

Le lendemain — « Tu vois, papa, la lune qui brille. »

Mais le surlendemain la lune est absente et les étoiles seules scintillent.

Et Renée de dire : « Regarde, papa, ce soir la lune est toute en petits morceaux ! »

Renée a cueilli un abricot qui n'est pas mûr et sans permission.

Parrain la gronde. Elle appelle maman : « Oh ! petite mère, viens donc le revisser. »

Léone voit un enfant téter au biberon ; elle a vu aussi maman donner le sein à sa petite sœur et elle lui demande : « Maman, comment fais-tu pour mettre du lait dans ton néné ? »

Dans cette extension du sens donné aux mots, il faut aussi tenir compte du rôle de l'association des idées. Le petit-fils de Darwin voit un canard sur l'eau : il se sert de la commune dénomination *couac*, pour le canard et pour l'eau, puis continuant ce travail d'association par un double travail de généralisation, il l'étendit d'un côté à toutes sortes d'oiseaux et d'insectes, et, de l'autre à toutes les substances fluides.

Le professeur Minto raconte qu'un enfant appliquait le mot fantaisiste *mambro* à sa bonne ; puis toujours par association, à la machine de sa bonne ; puis par analogie, à un orgue de Barbarie dans la rue ; et plus tard par association de l'orgue avec le singe, à son singe en caoutchouc.

Une petite Granvillaise de deux ans et demi applique le mot biberon à la bouteille en verre et à son contenu. Un jour elle voit un biberon rempli de lait : « Moi, dit-elle, j'aime mieux du biberon de pot-au-feu. »

L'enfant peut encore donner au mot un sens trop large ou trop restreint, quand il le rattache à quelque circonstance spéciale où il l'a entendu employer. Le sens d'un mot peut être plaisamment transformé par ce genre d'association. Comme on disait à une petite fille qu'une chose dont on parlait était un secret, elle répondit :

« Alors, maman, tu peux me le dire à l'oreille. » — Deux jumeaux, un garçon et une fille, avaient toujours été habillés de même ; plus tard on mit le premier en costume de garçon : une dame demanda à cette époque à la petite fille, s'ils n'étaient pas les jumeaux : « Non, dit-elle, nous l'étions autrefois. » Le mot jumeau était inséparablement lié pour elle à la similarité des vêtements. — C'est par le même procédé que nous voyons souvent le nom propre d'une personne employé pour désigner sa profession. Nous pouvons nous proposer comme auto-observé :

J'ai passé mes premières années dans une petite commune, qui, malgré sa faible population, environ quatre cents habitants, n'en avait pas moins deux églises pour réchauffer sa foi. Je connaissais le bedeau de l'une d'elles ; nous étions même tous deux en très bons termes ; il s'appelait Célestin ; je l'avais vu plusieurs fois tirer sur sa corde pour mettre sa cloche en branle. Or, un jour que j'entendais sonner l'unique cloche de l'autre église, il me vint à l'idée qu'il devait y avoir là aussi un homme qui tirait sur une corde pour faire sonner la cloche. Je voulus en avoir la conscience nette et je demandai à mon frère de trois ans plus âgé, qui est-ce qui était *célestin* à l'église de S...

L'enfant est encore induit en erreur par l'ambiguïté de nos mots, par nos tours de phrase, nos expressions toutes faites. Un petit Américain remarquant à un spectacle que « les enfants étaient là à moitié prix », demanda à sa mère d'acheter un bébé, puisqu'ils étaient à si bon marché. — Un inspecteur d'école demandait à une petite fille : « Qu'est-ce qu'une moyenne ? — C'est

ce qu'une poule pond d'œufs par semaine. » Elle avait entendu sa mère dire : « La poule pond en moyenne tant d'œufs par semaine. » — Deux mots que l'enfant entend toujours prononcer ensemble peuvent ne correspondre pour lui qu'à une seule idée. Un petit garçon ayant appris les mots *bon garçon* les mettait toujours ensemble : « Quand il voulait exprimer cette idée, bonne vache, il disait *bon garçon* vache. De même une petite fille pour gronder le médecin qui la contrariait disait : Docteur *méchante fille*. »

Écoutons l'enfant former ses premières phrases ; nous verrons que la logique est sa grande directrice et que s'il lui arrive quelquefois d'offenser la grammaire, ce ne sera pas toujours de sa faute, mais de celle de la grammaire qui est mal faite.

Les premières phrases de l'enfant se composent d'abord d'un seul mot. L'enfant y joint le geste, l'intonation voulue pour se faire comprendre. Le fils de Preyer emploie le mot *atta*, mot particulier à l'enfant, pour dire : « Je veux partir ; il est parti ; elle n'est pas là ; pas encore là ; elle n'est plus là ; il n'y a rien là ; c'est vide ; ce n'est nulle part ; sortir. » — Ce mot-phrase peut être un substantif. Preyer remarque que le mot *chaise* signifie : « Il n'y a pas de chaise ; je veux qu'on me mette sur ma chaise ; ma chaise est cassée, etc. » D'autres fois c'est un abverbe. L'expression *par terre*, veut dire : « La cuiller est tombée par terre ; je suis par terre ; je veux qu'on me mette à terre. » Souvent c'est un verbe à l'infinitif : *méné* (mener) veut dire, je veux sortir.

Puis l'enfant emploie deux mots en apposition. Ou bien ce sont deux substantifs : « tante gâteau » signifient : tante m'a donné un gâteau; « haim mimi » (maison lait) signifient : je veux aller à la maison et boire mon lait (Preyer). Le fils de B. Pérez dit : « papa maman » pour papa mène-moi vers maman ; il accompagne ces deux mots du ton, des gestes et des mouvements nécessaires pour se faire comprendre. D'autres fois il y a un nom et un verbe à l'infinitif. Nous avons observé pendant notre stage aux Enfants-Malades une certaine petite Lucie, qui voulant quitter l'hôpital disait à la surveillante : « habiller Lulù ».

Peu à peu l'enfant parvient à faire de plus longues phrases tout en restant extrêmement économe de ses ressources, peu soucieux des flexions ou des prépositions qui indiquent la relation précise des mots, laissant à son interlocuteur le soin d'en découvrir le sens du mieux qu'il peut. Un instituteur demande un jour à un enfant de 5 ans : « Où est ton cousin César ? L'enfant répond : a dit sa mère, pas venir à l'école, malade. » Pas de pronoms, pas de conjonctions, très peu de flexions ; mais l'enfant se fit tout de même comprendre en son style télégraphique.

Il est à remarquer que les pronoms, surtout *je* et *moi*, restent longtemps dans l'ombre. Comme ces mots s'appliquent uniquement à celui qui les prononce, on ne les emploie pas quand on parle de lui à l'enfant ; il les voit à chaque instant changer d'objet lui-même ; de là vient qu'il n'a pas l'idée de s'en servir. Quand il veut désigner sa propre personne, il se considère pour ainsi,

dire du dehors et parle de lui, comme d'un autre en s'appelant par son nom. Donner à Albert, mener Albert, voilà les expressions dont il fait usage. Mme Necker de Saussure a entendu un enfant qu'on tutoyait se servir toujours du pronom *tu* en parlant de lui-même.

Les verbes restent longtemps à l'infinitif : l'enfant parle nègre. On remarquera aussi la forme particulière de la négation traduite uniquement par *non* : « Ningi aller dans l'eau, non. »

Quand l'enfant commence à conjuguer les verbes, à faire les flexions, il obéit à des règles qui ne souffrent pas d'exception, il oppose à l'usage les inspirations de sa logique libre et aventureuse. Un enfant observé par Egger, se rappelant que *rendre* a pour participe *rendu*, disait *prendu* de *prendre*, *éteindu* de *éteindre*. Nous avons observé un enfant qui disait : « La vache a mal *paitu* », de paître. Vous *faisez*, vous *disez*, sont des formes courantes du langage enfantin. Si on demande à un enfant : « Es-tu sage maintenant ? » il répondra invariablement : « Oui je l'es. » On comprend que Max Muller ait pu écrire : « Ce sont les enfants qui épurent les langues ; ils ont éliminé peu à peu un grand nombre de formes irrégulières. »

L'enfant a beaucoup de peine à apprendre les modes, plus encore que les temps. Un petit garçon, cité par Legouvé, disait : « Je le cache (un album de fleurs) parce que si les bourdons viendront, ils mangeront les fleurs. »

Tant que l'enfant reste dans le giron familial, il tutoie tout le monde. Quand on lui fera remarquer que c'est

mal, il voudra se corriger ; mais il n'y arrivera pas du premier coup ; pendant longtemps, nous le verrons tutoyer une personne qu'il honore du titre de monsieur ou de madame. Pierre Nozière voyant décharger du sable sur les quais de Paris demande à sa gouvernante Mme Mathias : « M'ame Mathias, pourquoi ils font ça ? dis M'ame Mathias. » Mme Mathias trouve un couteau dans le sable : « Montre, montre-moi ce couteau, M'ame Mathias. Donne-le-moi. Pourquoi tu ne me le donnes pas, dis ? » M'ame Mathias est triste en reconnaissant que le couteau ressemble à celui de feu son mari : « M'ame Mathias, qu'est-ce que tu as dis ? » D'autres fois l'enfant emploie *tu* au commencement de la phrase et *vous* plus loin. Pierre Nozière a été vivement intéressé par l'histoire des Enfants d'Édouard. En visite chez M. Robin, il ne peut s'empêcher de lui en faire part : « Dis donc, monsieur Robin, vous savez, si maman avait été dans la tour de Londres, elle aurait empêché le méchant oncle d'étouffer les enfants d'Édouard sous leurs oreillers. »

CONCLUSION

En résumé, nous voyons que l'enfant commence par pousser des cris inarticulés, inconscients. A l'âge de 5 semaines apparaît le gazouillement enfantin avec le rire et les pleurs; ces manifestations répondent à des impressions sensorielles; les cris deviennent conscients et intentionnels. A 5 mois l'enfant commence à prononcer spontanément des sons articulés, sons auxquels il ne donne d'abord aucune signification ; il applique ses sens à la connaissance du monde extérieur et se forme des idées, bien avant de connaître un seul mot ; puis l'enfant comprend certains mots, mais est encore incapable de les répéter ; quelques-unes de ses articulations spontanées finissent par être employées intentionnellement. Vers l'âge de 11 à 12 mois, l'enfant répète nos mots comme un perroquet. Enfin il associe les mots et les idées. Mais son langage est encore bien imparfait : l'enfant mutile les mots, ne les emploie pas dans le même sens que nous ; il a beaucoup de mal à

construire ses premières phrases et tant que sa jeune intelligence restera vierge de toute culture scolaire, il émaillera son discours d'une foule de solécismes et de barbarismes, qu'il déduit de sa logique inflexible.

Vu : le Président de la thèse
HUTINEL

Vu : le Doyen,
LANDOUZY

Vu et permis d'imprimer,
Le Vice-Recteur de l'Académie
LIARD

BIBLIOGRAPHIE

ANATOLE FRANCE. — Pierre Nozière.

BALDWIN (James). — Le Développement mental chez l'enfant. Traduction Nourry.

BALLET (Gilbert). — Du langage intérieur et des diverses formes de l'aphasie.

BERNHEIM (Fernand). — État actuel de la question de l'aphasie motrice, in *Gazette des Hôpitaux*, 1901, page 741.

COMPAYRÉ (Gabriel). — L'évolution mentale et intellectuelle de l'enfant.

DARWIN (Charles). — Enquête biographique d'un petit enfant. *Revue scientifique*, juillet 1877.

DAUDET (Alphonse). — Aux petits enfants.

DEJERINE. — Psychologie physiologique du langage ; langage intérieur, in Traité de pathologie générale. Bouchard,

DELPORTE (M^lle^). — Etude médico-psychologique sur les altérations du caractère. *Thèse de Paris*, 1901-02.

EGGER. — Le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants.

DE FLEURY. — Le corps et l'âme de l'enfant.

HALL. — Psychologie de l'enfance au point de vue d'un médecin instituteur, in *Journal de Psychologie*, 1904.

LEGOUVÉ. — Nos fils et nos filles.

LEMOINE. — L'âme et le corps.

MAILLET. — Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant.

MARIE (Pierre). — L'évolution du langage considérée au point de vue de l'étude de l'aphasie in *Presse Médicale*, 1897

— Revision de la question de l'aphasie in *Semaine Médicale*, 1906.

NECKER DE SAUSSURE (Mme). — L'éducation progressive.

NOGIER (Armand). — Physiologie du langage et contribution à l'hygiène scolaire. *Thèse de Paris*, 1906-07.

ONUFROWICZ. — A study in Aphasia. *Journal of nervous and mental diseases*. Février 1897.

PEREZ (Bernard). — L'éducation dès le berceau. Les trois premières années de l'enfant.

PHILIPPE (Jean). — L'image mentale.

POLLOCK. — Progrès d'un enfant dans le langage in *Mind.*, juillet 1878.

PREYER. — L'âme de l'enfant, traduction de *Varigny*.

RABELAIS. — Œuvres complètes.

ROUSSEAU (J.-J.) — L'Emile.

SOLLIER. — Psychologie de l'idiot et de l'imbécile.

SPENCER (Herbert). — Principes de psychologie.

SULLY (James). — Etudes sur l'enfance, traduction *Monod*.

TAINE. — De l'intelligence.

VICTOR HUGO. — L'Art d'être grand-père.

— Les Contemplations.

— La Légende des siècles.

Imprim. des Facultés, A. MICHALON, 26, rue Monsieur-le-Prince, Paris